

D I D A C T I C A

La didáctica de la historia en la Universidad: El reino de la nada

per Roberto Fernández Díaz.

El present article és una conferència que es va dictar a las "las Jornades de Didàctica de la Història al Batxillerat" organitzadas per l' ICE de la Universitat de Barcelona. Així mateix va ser llegida també a la Universitat Autònoma de Barcelona. Pel seu interès hem cregut convenient publicar-la a MANUSCRITS.

He aceptado el encargo de reflexionar en voz alta sobre el panorama de la enseñanza de la historia en la Universidad, porque estoy dispuesto a ejercer en público dos condiciones básicas para hablar con sinceridad de esos temas: el nudismo mental y la "insolidaridad" con los miembros de mi gremio. Es decir, estoy dispuesto a mostrar cuan mimético y empirista soy en mi actual trabajo y a granjerarme los "odios" cariñosos o beligerantes de algunos componentes de mi comunidad.

Para granjerarme esta "enemistad" utilizaré un sencillo método: la descripción de lo realmente existente y el intento de explicación causal de esa situación. Para decepcion del personal no intentaré ninguna propuesta de soluciones concretas, por la simple razón de que en el estado actual de mis conocimientos y reflexiones, a mitad de camino, no sabría por dónde andar. Estoy persuadido de que este método me planteará rápidamente el proble

ma de la inducción: a mis descripciones de tendencia generalizante siempre se le podrá poner un contraejemplo existente en la universidad de Cádiz, Deusto o Salamanca. Y aún es casi seguro que de todo lo que afirme a continuación, ustedes verán un contraejemplo en su propia persona. Esa es una de las evidencias más claras con las que se topa a poco de empezar a meditar sobre este asunto: cuando se habla de lo mal que está la enseñanza de la historia en general, todos asienten; cuando el razonamiento pasa a concreto, la mayoría disientimos. Aclaro, por tanto, que mi intuición está edificada desde mi experiencia de nueve años en la Universidad de Barcelona: 5 de aprendiz, 4 de oficial y espero que algún día de maestro. es decir de titular.

1. La desolación como único panorama existente.

En los pasillos de los departamentos y facultades, en las charlas de café o en las cenas de gremio, suele hablarse de el enseñanza de la historia. Hablar no significa necesariamente reflexionar. Más bien suelen ser actos de narcismo para comunicar a los compañeros cuanto nos quieren y admiran nuestros alumnos. Práctica también usual en estos actos sociales, y necesariamente derivada de la anterior, es la crítica al colega a base de informar a terceros sobre las dificultades que tiene con sus alumnos o tal cosa que dijo o hizo en tal asignatura. Y sin embargo, la paja nadie se la ve en el ojo propio, aunque probablemente daría lo mismo porque nadie está dispuesto a reconocer el dolor e intentar paliarlo. Hablar, decía, no es necesariamente reflexionar. Entre otras cosas porque reflexionar es, en la mayor parte de las ocasiones, escribir. Les propongo un reto: busquen ustedes bibliografía escrita por españoles sobre la enseñanza de la historia en la universidad. Libros completos, es decir sistemática y científicamente elaborados -con un plan, unas hipótesis y sus verificaciones- me parece que casi no existen en los últimos treinta o cuarenta años. Pero tampoco cabe pensar que en otro tipo de publicaciones el panorama es mejor. Con mucho podemos encontrar reflexiones coyunturales, artículos-conferencia de encargo o artículos-queja de algún alumno desengañado. La escasez de bibliografía es pues un primer dato muy revelador de cuál es la situación de indigencia. Máxime si la contrastamos con la dinámica, no muy numerosa es verdad, que algunos colectivos dedicados a la enseñanza básica y media han mantenido en estos últimos años.

Pero permítanme ofrecerles tres datos más. El primero es pedirles que analicen ustedes las memorias que presentan los universitarios aspirantes a numerario (adjuntos o catedráticos antes y de idóneos recientemente). Memorias que se refieren, al menos en teoría, a como organizaría pedagógicamente el curso de una asignatura el aspirante. En esas memorias, con honrosas excepciones, o simplemente no existe ningún apartado dedicado a la enseñanza o cuando existe se limita al juego de "nosotros-no-sabemos-nada-pero-en-el-extranjero..." y entonces se abre una retahíla de artículos y libros de catálogo que casi nadie ha leído. En definitiva, la mayoría ni idea, el tema interesa como retórica cuando se está en sociedad, pero en el fondo todos tenemos el convencimiento de que lo hacemos bien. ¡Para eso somos profesores universitarios y hemos llegado donde hemos llegado!

Otro dato. En mis nueve años en la universidad, siete de ellos vinculado al departamento de historia moderna de la Universidad de Barcelona, no he asistido jamás a una reunión de departamento convocada para hablar de cómo estaba dándose la enseñanza de la historia moderna a los alumnos, cómo se habían organizado pedagógicamente el conjunto de la disciplina y las diversas asignaturas, etc. Igual afirmación valdría, sin duda, para otros departamentos. Les propongo un juego que es casi también un reto. Convoquen ustedes a la misma hora y el mismo día dos reuniones, una para hablar de la distribución del FIU y los horarios del curso y otra para reflexionar sobre la didáctica de la historia en la universidad. ¿Adivinan el resultado verdad?

Un último dato empírico sobre la desatención que padece este tema en nuestro gremio. Cuando en la empresa privada o en la pública hay que contratar a alguien, se suele utilizar la fórmula de ponerlo a prueba. Pues bien, no ocurre eso en nuestro caso. En los concursos de contratación, que siguen teniendo ciertos vestigios de coaptación, no suele hacerse en la mayoría de las veces que los aspirantes den una clase. Fíjense que no entro ahora en la crítica a este sistema de contratación que no me parece muy adecuado, me limito a señalar que dentro de la lógica del existente ni siquiera se cumple algo que es de sentido común: si vamos a contratar alguien para que enseñe, tenemos que tener pruebas de que puede enseñar. ¿Han pensado ustedes alguna vez que, reducido el tema al absurdo, podría ser contratado un profesor mudo?

En fin, ausencia de escritos serios y rigurosos, ausencia de autocrítica, mantenimiento de una falsa vanidad de cuerpo, (poco justificada además dado nuestros bajos sueldos) y au-

sencia de actitudes proclives al cambio, conforman un panorama no demasiado atractivo. Reflexionar sobre la didáctica de la historia en la universidad es hacerlo sobre algo inexistente. Por ello, sólo cabe la posibilidad intelectual de describir panoramas y de intentar buscar razones tanto de lo actual como de la inexistencia de una preocupación y una práctica de la didáctica histórica.

2. Las "corrientes existentes": panorama de las características de la enseñanza histórica.

Tras los cuarenta años transcurridos desde la guerra civil, los cambios sufridos en la economía y en la sociedad española, llevaron a que en el marco universitario se produjeran dos fenómenos de todos conocidos y que no merecen siquiera cita erudita: la masificación del alumnado con la llegada de las clases medias y el correlativo aumento del profesorado que tenía que colaborar con los jerarcas de cada disciplina: el catedrático, según la nomenclatura jurídica, es el que "trabaja", los otros solamente ayudan adjunta, agregada o penosamente. Esta "masificación" del profesorado llevaba en su seno una virtud y un inconveniente. El inconveniente, creo justo decirlo, era la inmadurez docente, investigadora e incluso de información de los recién llegados. La virtud era que dado lo que existía, no siempre parece ser que muy preparados, los "chicos" aportábamos nuevas formas y nuevas ideas. En el terreno de la historia llegó el turno a nuevos hombres con ideas diferentes a cerca de lo que era la historia: la teoría de la historia y los métodos de investigación.

Sin embargo, me apresuro a decir, esa mayor pluralidad teórica y metodológica que la llegada de nuevas hornadas daba a la cofradía de historiadores, no supuso necesariamente que se innovaran de modo sustancial las formas de enseñanza. Si en teoría creo que es cierto que puede establecerse una relación eficiente entre ideas políticas/teoría de la historia/ metodología de la investigación/ y didáctica de la historia, lo cierto es que en la práctica lo que los nuevos docentes cambiaron fue, y no era poco, el contenido de la materia pero no la forma

en que esta era enseñada y transmitida. La realidad es que se pertenece a distintas "escuelas dramáticas" pero todos acabamos "recitando". Unos, fechas y batallas, otros, modos de producción, tasas de crecimiento y correlaciones de fuerza. Pero resulta evidente que ni unos ni otros hemos aceptado en profundidad el reto que significa encontrar eficacia a la enseñanza de la historia, utilidad social a su enseñanza, también a través del mejoramiento de nuestro "arte de enseñar".

Así pues, lo cierto es que pese a esa pluralidad ideológica, teórica y metodología investigadora, en el terreno de la enseñanza de nuestra disciplina resulta tarea ardua y difícil encontrar corrientes realmente articuladas con coherencia propia, y, no menos difícil, pensar que existe una relación entre tal escuela historiográfica y tal forma de enseñar. Lo que realmente existe es un "sálvase quien pueda", un empirismo a ultranza, un mosaico abigarrado en el que cada uno hace lo que puede, que en la mayoría de los casos no es más que lo que te dicta tu imaginación, tu intuición o la mimesis de lo vivido con los "maestros" del gremio. Aún a pesar de esta constatación permitanme con todos los riesgos de esquematismo y reduccionismo que pueda haber, que ensaye una tipología del profesor de historia universitario. Una tipología, no hace falta insistir en ello, elaborada con la experiencia de la observación y de gruesas pinceladas.

Nos encontramos en primer lugar con los profesores-conferencia. Suelen ser, en términos generales, los "grandes" de la profesión, los que llevan más años y los que han alcanzado un status de credibilidad digan lo que digan. Su arma preferida suele ser la palabra, más o menos estructurada según den materia de comunes o especialidad, materia de nuevo cuño o viejos apuntes amarillos. No suelen tener muchas consideraciones con la "masa" de alumnos, pues ya se sabe que no tienen el interés de antes, y aspiran sólo a que les entiendan los que el día de mañana serán historiadores de verdad, futuros colegas. Algunos de ellos por oficio son grandes conferenciantes y sus clases aunque a veces resulten por repetición algo manieristas, pueden resultar amenas e incluso edificantes cuando se interrogan

públicamente sobre aspectos del pasado. Quizá la vertiente más brillante de este tipo de profesorado la constituyen los "conferenciantes estado de la cuestión", dado que te ponen al día de las disputas del gremio y de la bibliografía más reciente, lo cual no es poco en esta universidad nuestra. Aunque suelen tener alergia a los instrumentos didácticos, de vez en cuando reparten textos y gráficas a sus alumnos y descienden a comentar las con ellos, por supuesto sin planes previos prefijados y meditados. En general les cuesta moverse de la silla. A priori, con esta descripción, parece evidente que en esta categoría se encuentra lo más conservador de la profesión desde un punto de vista ideológico y teórico, pero cabe incluir a profesores de talante más progresista que sólo se diferencian por el contenido de lo expuesto y en casi nada por la forma pedagógica elegida. En realidad, desde el punto de vista del profesor-conferenciante, independientemente de su voluntad, quien le entiende en clase, bien, y quien no, es que es un tonto o un gandul.

Una derivación degenerativa de estos profesores suelen ser los profesores-recitadores o manualillo, entre los cuales me encuentro, que tienen casi todas las características de los anteriores pero que, o bien por edad o bien por falta de trabajo o inteligencia, suelen tener menos brillantez reflexiva y menos poder oratorio que los conferenciantes, con lo que solemos convertirnos en bustos parlantes que recitamos año tras año los mismos apuntes que, finalmente, terminan siendo una especie de manual peor edificado que los existentes. Llegamos a clase, preguntamos por dónde nos quedamos el día anterior, recitamos durante todo el tiempo y concedemos un apartado final para preguntas (aunque hay quienes permitimos que se nos interrumpa a mitad de canción) que no siempre contestamos de buena gana: "veo que no se me ha entendido bien", solemos musitar. Lo más grave a mi juicio, de estos dos tipos de profesores es que gran parte de sus acciones son perfectamente inútiles. Me pregunto por qué no llegaremos el primer día de clase y daremos fotocopiados todos los apuntes que vamos a dictar, todos los estados de cuestión, todas las reflexiones. Las respuestas descarnada es que mucho me temo que entonces no sabríamos que hacer en las aulas.

Si nos quitan la palabra y el dictado, ¿cómo rellenas el tiempo!.

Otro grupo de profesores, menos numeroso sin duda, influenciado por la metodología de la escuela de Annales y su concepción sobre la variedad del documento histórico, podría merecer el calificativo de instrumentalistas. Utilizan también, claro está, la clase conferencia y/o manualillo (no les califico en ningún caso de magistrales porque este no me parece un término peyorativo y sí positivo utilizado dentro de un cuerpo pedagógico coherente y articulado), pero suelen adornarlas profusamente hasta incluso llegar a sustituirlas por el fetichismo del instrumento como algo que por sí mismo acaba por aclarar cualquier problema de comprensión histórica. Los textos y las gráficas son sus principales armas, y lo más grave es que ello les sirve para justificar toda su didáctica de la historia y presentarse como más modernos y progresistas que los grupos anteriores. Los medios audiovisuales no han entrado todavía con fuerza en la universidad pero sin duda será de la mano de estos compañeros que irrumpirán en ella. Eso y los ordenadores. Sin embargo, a cualquier pedagogo le parecerá evidente que la tecnología educativa debe ser utilizada dentro de un plan pedagógico sustentado en una teoría educativa que, según los objetivos a conseguir, utilice uno u otro camino. Volvamos a decir que el instrumento por sí sólo no es nada si no hay ideas y objetivos claros tras él.

Estos tipos son, con todas las mezclas intermedias que se quiera, los que a mi entender hegemonizan la práctica educativa en las facultades de historia. Sin embargo, no parece justo acabar sin hacer referencia a otro grupo que, siendo minoritario, no por ello debe quedarse en la cuneta de esta descripción clasificatoria tan personal. Me refiero a los novatores. Son pocos y suelen ser jóvenes, aunque también encontramos "maestros" del gremio, y tienen una notable conciencia, sincera y no retórica, de lo precario de la enseñanza de nuestra disciplina, al tiempo que un desconcierto acerca de cómo cambiarla y por qué: sustituirla en las condiciones estructurales realmente existentes. Algunos empezaron a aplicar criterios de conte-

nido freinetiano pero pronto chocaron con la limitación del aula masificada. Es cierto que dentro de este minoritario grupo en ocasiones ha habido verdaderos fraudes, profesores demagógicos que han adoptado métodos supuestamente "modernos" como forma de no dar las clases, pero de eso los hay en todos los sitios y no desmerece el esfuerzo de los demás. Los novatores o han acabado o acaban por ser asimilados por la "carrera profesional" y están, en general, faltos de apoyo de los organismos educativos, actuando así como francotiradores.

Se podrá objetar a la presente tipología, con razón sin duda, que existen innumerables individuos en la profesión que hacen un poco de todo lo descrito como algo exclusivo de uno de mis grupos. Efectivamente, pero no me parece menos cierto que en cada profesor una de las variables es la predominante y como tal es la que mejor lo define. En todo caso, se puede proceder al juego de las subdivisiones y alcanzaríamos probablemente mayor exactitud. Pero la verdad es que esta clasificación pretende denunciar básicamente una situación: la falta de preparación pedagógica del profesorado universitario dedicado a la enseñanza de la historia. Una enseñanza autosuficiente y mimética, que repite hasta el infinito, con ligeras variantes, lo que hacían nuestros antecesores y lo que hacen nuestros superiores. Una enseñanza que en líneas generales no se marca objetivos claros a conseguir, ni formas de motivación del alumno, ni que todos y cada uno de ellos encuentren provecho en la enseñanza histórica. En definitiva, el "arte de enseñar historia" en la universidad, es un arte estereotipado, manierista, oratorio y sincrético. La imaginación al poder no es uno de sus lemas.

3. Las causas de una inexistencia.

Pero, ciertamente, en el momento de la reflexión no basta con describir el panorama y constatar después una inexistencia, se hace necesario preguntarse y reflexionar acerca de los motivos que la han provocado. De entrada habría que abandonar cualquier intento de explicación unicausal. Elementos de varia da especie y producidos por responsabilidades diversas (ministerio, universidades, prohombres del gremio, profesorado y alumnos) han sido al tiempo los artífices de esta situación.

1) En primer lugar, parece evidente que ante la masificación estudiantil, las autoridades académicas de diversa índole (rectores, decanos, catedráticos y jefes de departamento) no tuvieron conciencia, no pudieron o no quisieron crear un marco y unas instituciones adecuadas para la preparación del futuro profesor universitario. Ante la fuerte demanda de profesorado que supuso la masificación del alumnado, la única respuesta imaginada fue reclutar rápidamente a lo más aventajado de los alumnos con tesina, procurando, eso sí, que estuvieran dentro de las coordenadas "teóricas" y "metodológicas" del departamento, es decir que fueran del mismo o parecido credo político. Los recién

licenciados fueron la solución. Mi caso, dando clases de Historia General de América, Historia económica universal Moderna y Contemporánea y Metodología de las Ciencias Sociales es, creo bastante paradigmático. (Espero que no me pidan ustedes cuestiones éticas a posteriori, pues no estaba el horno del trabajo como para renunciar aunque no me sintiera preparado). Ni el ministerio, ni los jerarcas del gremio crearon instituciones que afrontarían la preparación del profesorado, y desde luego espero que no se enfaden los responsables de los ICE si digo que no fueron estas instituciones la solución del problema. Así que, ahí nos tienen, al poco tiempo de acabar la carrera convertidos en profesores universitarios que enseñaban a sus antiguos compañeros de aula. Y ciertamente puede que el tema no fuera tan grave, pues si bien es verdad que en una primera etapa la cosa se presentaba un poco cuesta arriba, no es menos real que una vez preparada la asignatura, es decir rellenas unas cuartillas para dictar, los años venideros no eran sino cuestión de incrustar tal o cual libro, este o aquel conocimiento. Total, como decía desde su experiencia un viejo profesor universitario ahora ya jubilado, Pedro Laín Entralgo: "enseñar: comunicar a otro y convivir con otro algo de lo que se sabe". O sea, que me aprendo en casa tal acontecimiento o teoría histórica, voy a clase y la suelto con mi encantadora retórica "capaz de que se le abran los ojos a los bancos" y a otras pascuas.

2) Pero tras esa inercia de las autoridades ante la nueva situación, se escondían varias cosas que nos pueden ayudar a en

tender cómo es posible que seamos uno de los gremios que menos reflexiona sobre su oficio (y pienso ahora en el gremio de enseñantes de historia y no exactamente en el de historiadores). La primera era la concepción seminarista de la universidad que todavía subsiste. Una concepción decimonónica y de élites que no se corresponde con la realidad. No digo aquí y ahora que no sea la recomendable (es efectivamente recomendable trabajar con pocos alumnos siempre y cuando se les de oportunidad e igualdad a todos para acceder a la enseñanza universitaria), sino que no es aquí y ahora la existente. Ya se que pensarán ustedes que soy poco original, pero no es lo mismo una metodología educativa para treinta que para trescientos. Así, mientras el ministerio, (y con él el Estado) no de más presupuestos que hagan efectivamente viables las reducciones de alumnos, es evidente que algo hay que hacer con esas "aulas-mitín" en las que nos dirigimos de forma similar a los motivados, los semimotivados, los pasotas, los listos, los semilistos, los quiero y no puedo, y los puedo y no quiero, los de colegio de pago y los de escuelas nacionales. No les falta razón a quienes opinan que ante situaciones así no cabe más que vestirse de lagarterana y a ver que pasa.

Pero lo cierto es que los alumnos siguen ahí y que algo hay que hacer además de pedir dinero a un ministerio sempiternamente pobre y de reclamar, con toda razón, que se compren menos armas y que se hagan más esfuerzos presupuestarios para la educación. A mi juicio, la búsqueda de un "camino a recorrer", de "un arte de enseñar la historia" en nuestras facultades, está en íntima relación con la capacidad que demos de variar nuestra concepción de la universidad acomodándola a la realmente existente (sin que ello signifique desaparición de nuestra actitud crítica) y que, paralelamente, redefinamos las formas de proceder del profesorado universitario en el marco de su práctica en esa realidad. La subsistencia subliminal de esa concepción seminarista en la mayoría del profesorado y su inexistencia práctica en la realidad (salvo en los cursos de especialización), llena de perplejidad a muchos profesionales y los manía en sus acciones. Cuántas veces hemos oído decir ¿cómo doy clases de historia medieval de España a 150 personas?. Pues eso

es lo que es. Así que, al tiempo que tratamos de cambiar en cuanto al número, debemos imaginar una pedagogía que sea la mejor posible para los alumnos.

La verdad es que hoy la enseñanza universitaria no se distingue de otros niveles educativos por ser la que se desarrolla a través de pequeños seminarios en los que el gran especialista imparte hacia los iniciados y eso aún menos en las carreras llamadas de Letras. Bajo la concepción seminarista no hace falta romperse mucho la cabeza para inventar artes de enseñar: basta con sentarse alrededor de la mesa y que el superespecialista de turno explique a los aventajados sus nuevos descubrimientos archivísticos, interpretativos o la nueva bibliografía polaca sobre el feudalismo tardío. Con pocos, maduros y predispuestos alumnos todo lo demás huelga. El único problema es que eso es cada día más ficción pues ni son pocos, ni están tan maduros, ni mucho menos parecen cada día más predispuestos y que, por tanto, los recursos didácticos en el profesorado universitario se hacen cada día más necesarios.

3) Porque esa es otra. Existe todavía en la universidad española, y ligada con la anterior concepción, la creencia muy extendida pero algo absurda y desde luego convenientemente cómoda, de que la didáctica de la historia es algo que hay que meditar sólo para chicos pequeños. Los universitarios son otra cosa: adultos maduros, psicológicamente formados y sobre los que por supuesto, no cabe ninguna reflexión acerca de sus procesos de aprendizaje. De esta forma, en la universidad, la única didáctica es la del gran investigador que cuenta bien las cosas que sabe (y admito que como algunos ni siquiera hacemos esto, no es cosa de despreciar a quienes lo hacen bien), todo lo otro es puro aderezo, cosa accesorio. Lo esencial es la claridad de ideas y la ordenación expositiva, con eso los chicos que valen tienen bastante, los otros ya pasarán como puedan el caliz universitario. La única pega en esa concepción es que los otros son la mayoría y que a poco que uno tome contacto personal con ellos se da cuenta de que ni son tontos ni quieren seguir siendo tratados como tales. Pero cuando se llega a este punto de análisis aparece casi siempre una explicación salvadora: el pro

blema, se argumenta, cabe buscarlo en la probada maldad del sistema educativo general. Argumento peligroso, porque siendo cierto que es en los niveles inferiores donde deberían resolverse muchos problemas, no lo es menos que este recurso explicativo ha terminado convirtiéndose en un "deus ex machina" que todo lo justifica, incluida nuestra propia inercia. Se ha convertido en un argumento que nos ayuda a cerrar los ojos sin ma la conciencia, a creernos que dadas las circunstancias lo hace mos lo mejor que podemos. Dicho de otra manera: nos lleva a un conformismo autojustificador y complacido.

4) Y, sin embargo, los recursos didácticos se hacen cada día más necesarios porque en este país no se ha previsto, como consecuencia lógica de la concepción seminarista, algo de tanto sentido común y tan comprobado empíricamente como que toda vocación de investigador no necesariamente lleva aparejada otra de enseñante, que un oficio es ser historiador y otro profesor de historia y que si bien es cierto que a veces ambas figuras coinciden, no lo es en otras muchas ocasiones y, en todo caso, no es una derivación determinante. Muchos, entre ellos yo, opi namos que la combinación de ambos aspectos es el ideal por lo que uno es auxiliar del otro, pero lo cierto es que hay muchos investigadores que odian dar clases, sobre todo las más frecuen tadas, y que les "cuesta la vida" cada vez que hay ante ellos más de diez personas. La vocación no siempre es esquizofrénica. En todo caso sería recomendable, y permítanme que sea por vez primera utópico, que el Estado crease unas instituciones en las que "retirar" del mundanal ruido de las clases (que no de la sociedad) a todos aquellos que voluntariamente quieran dedicarse sólo y exclusivamente a la investigación. Si no me creen, podría señalarles profesores de historia que llevan más de quince años en la universidad y que les tiembla el cuerpo cada vez que entran en clase. Una cosa es investigar y otra en señar y no todo el mundo sirve para lo mismo, ni aún en el ca so de una enseñanza universitaria de grupos reducidos, porque una cosa es dar una conferencia y otra muy distinta organizar un curso.

5) Pero en la inexistencia de una reflexión didáctica so-

bre la historia han influido también motivos institucionales como los planes de estudio. La concepción positivista y el hecho de que se piense que en la facultad se enseña sólo a los futuros investigadores, ha llevado a unos planes de estudio de carácter rígido y, sobre todo, enciclopédico. Los estudiantes tienen que asimilar toda la historia de la humanidad en sus hechos más significativos, para ello nada mejor que acumular información: una asignatura tras otra, una hora de clase tras otra, un examen y/o trabajo tras otro. Pero sin entrar ahora, por falta de espacio, en profundidad, sí me gustaría destacar aquí que ante este tema uno sólo tiene dos soluciones, o pensar que los que elaboran los planes son fruto de una alucinación momentánea o que el sustrato básico que anida en ellos cuando los elaboran son intereses particulares (de profesores o departamentos). He asistido a decenas de reuniones de este tipo, como alumno primero y profesor después, llegando a la conclusión de que, conscientemente o no, el interés particular es tomado en mayor consideración que los criterios pedagógicos en interés de los alumnos. La lucha, por ejemplo, entre la obligatoriedad y la opcionalidad que tiene lugar cada cierto tiempo en mi facultad, no crean ustedes que es resuelta siempre con argumentos pedagógicos. La verdad es que a nivel español, por lo que sé, los planes de estudio son antiguallas llenas de sinsentidos y contradicciones ante las que un pedagogo se desmayaría.

6) Pero, para que no se crea que todos los males son imputables a los miembros del gremio, me gustaría señalar tres elementos que actúan como cargas de profundidad sobre la preparación del profesorado y sobre sus posibles anhelos de reciclaje. El primero es la concepción stajanovista (en horas de docencia y/o investigación) que se tiene en la administración y en ciertos sectores sociales del profesorado universitario. Una concepción que nos lleva a una valoración del profesorado que tiene mucho de horaria y cuantitativa. Es una especie de intento de ligar al profesor a la silla de su despacho universitario. Y me pregunto, cuándo investigar, cuándo reflexionar y reciclarse. Cuándo se organizan y remodelan los cursos, cuándo se preparan cursos nuevos. Dónde está el año sabático. No quisiera que se

me interpretara mal y que se pensara en una defensa encubierta de la vagancia y abstención laboral. Lo que planteo es que, en gran medida, la enseñanza de la historia depende de dos grandes pivotes como son la bondad de contenidos y la riqueza de formas para impartirlos. Para una y otra cuestión el tiempo fuera del aula y el despacho es fuente elemental. Que se controle más al profesorado por su rendimiento real que por su ficha horaria. Es un error lleno de demagogia pretender igualar la docencia a la producción de bienes materiales, en todo caso para que hubiera menos paro sería menester la operación inversa.

7) No menos importante, como freno objetivo a las posibilidades de mejorar su preparación, el profesorado encuentra el sistema de curriculum de la universidad española. En el ámbito de la enseñanza histórica empezaría y no pararía a contarles anécdotas de como el buen estratega para subir en el escalafón universitario, debe dejarse de consideraciones básicas para ser un buen enseñante. Debes dejar de lado los "purismos", repiten los amigos con experiencia. Y la verdad es que desdichado aquel que dedique sus primeros años de docencia a prepararse técnicamente para ejercer con decencia la enseñanza de su materia, en lugar de hacer lo más rápidamente que pueda la tesis doctoral y los artículos derivados. Desde esta perspectiva la docencia sólo merece el primer año de esfuerzo y eso para preparar "el manualillo" que después repetiremos los cuatro o cinco años restantes. ¡Hasta que acabemos la tesis!, nos repetimos engañosamente. Y, para ser sincero, a veces está uno tentado de pensar que la única diferencia que hay con el catedrático es que el gana más del doble. O sea, que hay que hacer curriculum cuanto antes. Lo malo es que los alumnos son el sujeto paciente de nuestras peripecias curriculares. Nada más que eso.

8) Un tercer elemento que juega a la contra del reciclaje profesional es la falta de instrumentos pedagógicos buenos, plurales y a razonable disposición. Aunque sinceramente este elemento lo cito por exhaustividad analítica, porque su no existencia no sólo me parece achacable a los bajos presupuestos de enseñanza dentro de los presupuestos generales del Estado, sino

a la falta de una fuerte demanda por parte del círculo de profesores. Una amplia conciencia en la necesidad de cambiar la enseñanza hubiera comportado una mayor petición de estos instrumentos. Instrumentos que la enseñanza de la historia, sin caer en innecesarios fetichismos, necesita (vídeos, diapositivas, textos, ordenadores, etc). Aunque he de confesar que en ocasiones me conformaría con que todos utilizáramos la pizarra de vez en cuando.

4.- El cambio de actitud, una necesidad.

Y, sin embargo, los alumnos siguen ahí. Empeñados en salir Licenciados en paro y con una contumaz tozudez en seguir matriculándose masivamente en las clases de historia. Siguen dando motivos para que los viejos de la profesión y, más sorprendentemente, algunos retoños progresistas sigan quejándose de la masificación, dado que es un gasto social excesivo y vacía la universidad de su verdadero contenido. No opino igual, especialmente en una carrera como la nuestra, esa masificación me parece socialmente defendible, otra cosa es que la mayor otorgación de recursos podría evitar que la misma fuera en detrimento de la enseñanza. Mucha gente, no quiere decir necesariamente muchos males, al menos en la enseñanza. Ahora bien, junto a debates en lo que debería ser se impone como necesario ocuparse también de lo que realmente es. Y ello no como una operación necesariamente reaccionaria y/o conservadora. La pregunta es bien sencilla, ¿mientras nosotros nos interrogamos sobre la futura sociedad ideal, la futura enseñanza ideal y seguimos quejándonos lastimosa pero perezosamente de lo realmente existente, qué hacemos con los alumnos en nuestras aulas?. La respuesta, claro está, resulta más complicada, pero en el terreno de la enseñanza de la historia en la universidad me parece que la contestación resulta obvia, al menos en un primer momento: cambiar. Los alumnos merecen que cambiemos porque no son la abstracción en que algunos les hemos convertido.

Cambiar, divina palabra. Pero cambiar en qué. Me atrevería a decir que en un primer término habría que cambiar en nuestra actitud. Cambiar quiere decir reflexionar, autocriticar

y experimentar. Cambiar de actitud significa no sentirse dioses en la clase, ni ramplonamente autosatisfechos de nuestro trabajo. Asumir individual y colectivamente que no podemos seguir manteniendo una actitud a medio camino entre el hastío y la distancia por un lado y la queja lastimosa y justificante por otro. Cambiar significaría darnos cuenta de que tenemos la obligación ética de cambiar, dadas las circunstancias existentes y a pesar de esas mismas condiciones. Cambiar porque el fracaso escolar también es universitario y no sólo tiene su raíz en la EGB, en las estructuras o en la falta de recursos (cosas todas ellas ciertas) si no también en nuestra inapetencia para adecuarnos profesionalmente. O ¿acaso tiene la culpa la EGB de que no conozcamos la bibliografía reciente, de que no sepamos modular la voz, ni utilizar correctamente un video?. ¿Acaso tienen la culpa los presupuestos de que no nos ocupemos de saber que es la dinámica de grupos, de cuál es el proceso de aprendizaje en que se encuentra un alumno en el momento de su ingreso en la facultad?. ¿Acaso son culpables las estructuras de que no existan asignaturas de didáctica de la historia en las facultades?. Algo de culpa deben tener pero no toda. Se necesita pues, y que nadie se escandalice, algo de voluntarismo para cambiar. Voluntarismo no ramplón pero sí realmente existente. Voluntarismo para presionar académica y políticamente, pero también asumir la necesidad de prepararse mejor y grupalmente al menos en cuatro aspectos:

a) Mayor preparación del profesorado en epistemología. Es decir, en cómo se elabora el conocimiento científico en general con especial atención a las críticas epistemológicas hacia las ciencias sociales y particularmente la historia. Sin que nadie lo tome como una pedantería, resultaría más útil de lo que parece que conociéramos bien la obra de Popper, Kuhn o Bunge, por ejemplo. Y ello no sólo porque nos ayudaría como investigadores, sino porque al hacer de esta faceta parte consustancial de la enseñanza, nos ayudaría en las formas de organizar los cursos.

b) Mayor preparación psicológica, sobre todo en lo referente a los estudios sobre los procesos de aprendizaje del ser humano, cuáles son sus etapas y cuáles las técnicas para mejorar los resultados. Esta preocupación psicológica tiene especial

relieve si pensamos que en la enseñanza de la historia en la universidad tenemos que dejar cada vez más de enseñar a todos lo mismo en el mismo momento y pasar como colación a una enseñanza más personalizada, que se preocupe del tema central de la motivación de los alumnos.

c) Mayor atención a los recursos personales del profesor. Se que estarán pensando que esto depende de las características del caracter de cada cual; pero creo que es posible que cada cual mejore sus niveles de recursos de actuación en el aula: voz, gesticulación, imaginación aplicada, etc. Por mucho que sepa el sabio, en una clase de capacidad media, con poca voz, sentado en una silla y susurrando, es prácticamente irresistible. Tiene más que ver con la Estatua de la Libertad que con la docencia. El profesor universitario actual debe asumir sin vergüenza que no quita decoro de buen intelectual ser algo actor en las clases.

d) Mayor preocupación por prepararse en la utilización de la tecnología educativa cada vez más profusamente puesta a disposición de los enseñantes de ciencias sociales. Utilización no exenta de meditación y crítica.

Sin duda, que si muchos compañeros nos dedicáramos a reciclarnos en esos aspectos tendría un doble resultado: el de perfeccionarnos y el efecto "dominó" de concienciarnos más y mejor sobre nuestra práctica actual. Les aseguro que sería absolutamente revolucionario si ciertos miembros de la comunidad practicáramos algo de lo anteriormente descrito.

Ahora bien, cambiar significa también aclarar de unavez por todas qué queremos que sean nuestras facultades de historia. Esta es una pregunta que los planes de estudio, las autoridades académicas y los propios profesionales no parece que nos atrevamos a plantear con profundidad. ¿Acaso necesita este país tantos miles de licenciados en historia?. ¿Acaso puede pensarse sin rubor que son los mismos planes de enseñanza los que han de seguir aquellos que sólo vienen buscando cultura general que no les proporcionan en ninguna institución -al menos a tan bajo coste-, que aquellos que van a enfrentarse años después con las aulas masificadas de los institutos o las facultades?.

Hay, pues, que atreverse con la pregunta de facultades de historia para formar a quién. Es evidente que no es esta una pregunta baladí, pues resulta dramáticamente cierto que la heterogeneidad de intereses que se encierran en nuestras aulas de historia, dificulta en gran medida los planes de enseñanza a trazar y aún más su realización. Tendríamos que enseñar a investigar y a enseñar historia porque eso es lo que después hacen nuestros licenciados si encuentran trabajo, pero parece que ellos mismos reconocen, en su mayoría, que no saben hacer bien lo uno ni lo otro. Entonces, ¿a quién y para qué enseñamos?. En primer lugar, me parece evidente que deberíamos "desviar" de nuestras facultades, hacia otras instituciones no otorgadoras de títulos universitarios, a aquellos buscadores de cultura general. En segundo lugar, habría que "revolucionar" los planes de estudio bajo la égida de que si enseñamos a los restantes debe ser para hacerlos buenos profesionales de la investigación y/o la enseñanza de la historia, poniendo especial énfasis en que en el proceso de aprendizaje de nuestros estudiantes ambas operaciones son complementarias: enseñar recursos de didáctica de la historia, ayuda a tener la mente clara y diáfana para la investigación, conocer los métodos y los problemas de la investigación científica resulta de extrema utilidad para tener múltiples recursos didácticos en un aula. Pero la verdad es que a menudo pienso que muchos de nosotros no nos hemos planteado con toda la profundidad deseable qué significa realmente eso de hacer buenos profesionales.

Hacia una mayor utilidad de la historia por una mejor enseñanza.

Permítanme un axioma: no existe nadie que cuando se le enseñe algo que considera personalmente útil lo desprecie. Es pues necesario que demos a nuestros alumnos la efectiva utilidad del conocimiento histórico. Es evidente que esa demostración debe venir en primer lugar por el tipo de contenidos. Los alumnos reciben de forma distinta las enseñanzas según encuentren más o menos utilidad en su contenido. Pero el error puede estar precisamente ahí, en creer que con eso sólo es suficiente. La renovación historiográfica coincidió en España con las respuestas antifranquistas de buen número de nuestros jóve

nes que, dada nuestra situación objetivamente contestataria y proclive al socialismo, encontrábamos utilidad directa en una historia de contenidos sociales y económicos que ayudaba a explicar nuestra lucha mejor que la historia tradicional. En esta situación no fue muy necesario renovar los métodos de enseñanza histórica en la universidad. Eran épocas en que sólo con "contar" una nueva historia y el contraste que ello suponía con la que se solía explicar en los institutos, bastaba para motivar a la mayor parte de los alumnos. Alumnos que adoptarían actitudes críticas y de izquierda. Pero aquellos alumnos pasaron, la lucha contra el franquismo también y resulta duro comprobar que vuelven a tener tendencia a la desmotivación aún con los nuevos contenidos, que no necesariamente siempre resultan más críticos y que sigue produciéndose esa típica situación en el aula de unos pocos que entienden y una mayoría que no. Algunos profesores hemos comprobado que a los alumnos ya no les brillan los ojos cuando les hablamos de lucha de clases, entre otras cosas porque una nueva generación de profesores de instituto está llevando a cabo la labor desmitificadora de la historia tradicional que era la más rentable para los profesores universitarios de mi etapa estudiantil.

Ante esta situación destacados profesores de la izquierda han deducido que la historia no sirve para nada en el plano revolucionario; otros insisten nuevamente en un cambio de contenidos. En su último libro, Josep Fontana, ha planteado la necesidad de cambiar contenidos, especialmente el discurso que gira en torno al concepto de progreso. Pero mucho me temo que eso solo no baste para salir de este cierto atolladero en que nos estamos empezando a encontrar. Las tesis de Fontana pueden servir para explicar parte del problema, pero a mi entender no se trata sólo de la actualización del discurso historiográfico, operación sin duda necesaria, sino de la adecuación de los métodos de enseñanza a la realidad de nuestra universidad y de nuestros alumnos. Y para eso habrá que prepararse.

La base de la enseñanza universitaria no es tanto que el estudiante deba aprender el "método de la historia", pues la historia dispone de diversas "metodologías", sino que la

materia histórica es pensable por todos y que su "metodo básico", como el de cualquier análisis de la realidad, es el de imaginar preguntas (con una información en la base) y verificar respuestas para llegar a conclusiones interpretativas personales. Para cumplir con esta misión básica frente a los alumnos, los profesores universitarios van a necesitar más recursos que el de la mera exposición narrativa, pues el objeto básico debe ser "aprender a aprender". Una triple tarea debería guiar su trabajo:

a) Proporcionar ciertos niveles de información a los alumnos. Procurando servir, siempre que sea posible, por escrito los materiales, preferentemente los estados de la cuestión de cada problema histórico elegido.

b) Tener recurso para provocar la imaginación del alumno y por tanto su capacidad para formular preguntas e hipótesis.

c) Enseñar los diversos "instrumentos" de verificación.

Es decir, el profesor debe ser guía de investigadores, pues la capacidad de investigar no la poseen sólo los dioses. En la didáctica de la historia debería sentarse el axioma de que "todo vale" excepto que el profesor haga lo que los alumnos pueden hacer por su cuenta, lo que nos lleva a una concepción en la que el alumno debe trabajar mucho más para rendir mucho mejor.

Ahora bien, para finalizar, quisiera plantear una última reflexión. Para que un gremio cambie sus formas de trabajo, las modernice y las adapte a los tiempos, no basta sólo con que alguno de sus miembros levante la bandera de la nueva frontera. Se hace imperiosamente necesario que exista una presión desde fuera, desde la sociedad. En el caso de la didáctica de la historia en la universidad, no mejorará sustancialmente si los alumnos no empiezan a entender cosas tan sencillas como que, para una inteligencia de potencia media, todas las cosas son inteligibles y que todo depende de cómo se les enseñe. Los alumnos deben empezar a pensar que no son tontos y que no siempre es culpa suya que se aburran o no entiendan. Deben empezar a presionar a sus profesores y a no admitir prácticas verdaderamente absurdas co-

mo los dictados o las clases de retórica hueca. Los estudiantes de la generación anterior a la mía tuvieron que luchar contra Franco, los de la mía ayudar a consolidar la democracia y, unos y otros, dejamos de lado en nuestra tarea política el cambio de las estructuras docentes de la universidad. Los estudiantes de ahora deberían tomar esto como su bandera. Que luego desgraciadamente muchos de ellos engrosen las filas del paro no sirve como justificación para que soporten estoicamente una mala enseñanza. Entre otras cosas, porque ellos serán el día de mañana los encargados de educar en las enseñanzas medias y universitarias a los más jóvenes y de la calidad de su preparación dependerán en gran medida las posibilidades de empezar a romper ese círculo vicioso que es la enseñanza de la historia en España.

ROBERTO FERNÁNDEZ DÍAZ

Prof. d'Història Moderna
Estudi General de Lleida
Universitat de Barcelona